

Tartu Ülikool  
Sotsiaalteaduste valdkond  
Haridusteaduste instituut  
Kutseõpetaja õppekava

Inna Veizenen

KUTSEÕPETAJATE ARVAMUSED RAHVUSVÄHEMUSTEST ÕPILASTE  
KEELELISEST KOHANEMISEST LÕUNA-EESTI KUTSEKOOLI NÄITEL  
bakalaureusetöö

Juhendaja: lektor Karmen Trasberg

Tartu 2017

## Sisukord

Sisukord.....	2
Sissejuhatus .....	3
1. Teoreetiline ülevaade .....	5
1.1 Töös kasutatavad põhimõisted.....	5
1.2 Mitmekultuurilisus ja selle sidusus mitmekeelsusega .....	6
1.3 Õpetajate valmisolek rahvusvähemustest õpilaste keelelise kohanemise toetamiseks ...	6
1.3.1. Rahvusvähemustest õpilaste keelelise toetamise meetodilised võtted .....	8
2. Metoodika.....	10
2.1 Valim .....	10
2.2 Andmete kogumine.....	11
2.3 Andmete analüüs .....	12
3. Tulemused .....	14
3.1 Rahvusvähemustest õpilaste keelelise kohanemise toetamine .....	14
3.2 Takistused rahvusvähemustest õpilaste kohanemisel ja kaasamisel .....	18
3.3 Rahvusvähemustest õpilaste kaasamine erialaõppes .....	21
4. Arutelu.....	24
4.1 Töö piirangud ja praktiline väärtus.....	26
Kokkuvõte .....	28
Summary .....	29
Tänu sõnad .....	31
Autorsuse kinnitus.....	31
Kasutatud kirjandus.....	32
Lisad .....	36

## Sissejuhatus

Tänapäeva ühiskonnas puutume üha enam kokku mitmekultuuriliste ja mitmekeelsete inimestega.

2016. aastal olid Statistikaameti järgi suuremad rahvusvähemuste rühmad Eestis venelased, ukrainlased ja valgevenelased. Võrreldes 2012. aasta andmetega on nelja aastaga suurenenud lätlaste, poolakate, leedulaste ja sakslaste arv. Samas kui venelaste, ukrainlaste ja valgevenelaste arv on 2012. aastaga võrreldes vähenenud (Statistikaamet, 2016). Seoses Euroopa rändekriisiga lisandub Eestisse erineva kultuuri- ja keeletaustaga inimesi (Ainsaar & Beilmann, 2016). Käesoleva teema aktuaalsus tulenebki meie elanikkonna mitmekesisusest, mistõttu koolid peavad hakkama saama ka teistest rahvustest õpilaste toetamisega (Euroopa eripedagoogika..., 2009). Toimetulek teistest rahvustest õpilastega on õpetajate jaoks keeruline vähese lõimingu (Rannut, 2003; Soll ja Palginõmm 2011) ning õpetajate mitmekultuuriliste pädevuste nappuse tõttu (Euroopa eripedagoogika..., 2009; Muldma & Vikat, 2008; Riigikontroll, 2016).

Eesti kutsekoolides õpib erineva keeleoskusega õpilasi. Erinevalt eestikeelsetest põhikooli lõpetajatest asuvad paljud venekeelsed õpilased õppima kutsehariduses. Seda põhjusel, et kutseharidus võimaldab venekeelset õpet, kuid keskmiselt on ka sissetuleku, hariduse ja tööhõive näitajad (OECD, 2016). 2016/17 õppeaastal õppis Eesti 38-s kutsekoolis kokku 25 071 õpilast, neist vene õppekeelega 5267 (Haridussilm, 2017). 2016. aastase seisuga on ametikoolides tõusnud õpilaste vanus, kellest 32% olid 25. aastased (Eurydice, 2017). See seab väljakutse ka õpetajatele, kes peavad erinevate ootustega ja keeleoskustasemega õpilastega toime tulema. Suureneb õpetajate lisatöö maht, seda eelkõige õppematerjali koostamisel ja keelelisel kohandamisel (Muldma ja Vikat, 2008; Soll ja Palginõmm, 2011) nagu ka sobivate õppemeetodite rakendamisel (Muldma & Vikat, 2008). Vaatamata sellele, et teise kodukeelega õppijatele pakutakse õppetöös toimetulekul abi, pole selle tase ja korraldus alati küllaldane (OECD, 2016). Kvaliteetne õpe kutsekoolis on teise emakeelega õpilase jaoks tähtis faktor nii ühiskonda lõimimisel kui ka erialal toimetulekuks (Eistert, Fünffiger, Lanbein, Ueberschaar & Szabone Virag, 2010). Eistert jt (2010) rõhutab kutseõpetajate eriala ja keele omavahelise sidumise olulisust. Eelnevast tuleneb uurimisprobleem - millised on kutseõpetajate arvamused rahvusvähemustest õpilaste senisest kohanemisest ja toetussüsteemidest keeleõppeks. **Töö eesmärgiks on kirjeldada kutseõpetajate arvamusi rahvusvähemustest õpilaste keelelisest kohanemisest ja selle toetamisest erialaõppes.**

Autor kasutab töös läbivalt rahvusvähemuste mõistet, mille all peetakse siin töös silmas järgnevat: „riigi põhirahvusest etnilise kuuluvuse, keele, usu v. kultuurilise omapära poolest erinev rahvusrühm” (Langemets et al., 2009, „Rahvusvähemus,” para 1).

Antud valdkonnas on varem uuritud õpetajate uskumusi mitmekeelsusesse (Hankase, 2016), õpetajate arvamusi suhtlusest teisest rahvusest õpilastega (Nazranova ja Pavlova, 2015) ja immigrantõpilaste toetamise võimalusi (Ereş, 2016; Surovtseva, 2014). Kutseõppe kontekstis on sarnane uurimus läbiviidud Hollandis (Denman, Tanner, Graaf, 2013) ning Eestis (Kikerpill & Sõrmus, 2008). Viimases oli fookus küll laiem ning selles ei keskendutud ainult kutseõpetajatele (Kikerpill & Sõrmus, 2008).

Töö teema valimisel lähtus autor isiklikust huvist mitmekultuurilise hariduse vastu. Autor leiab, et multikultuurilise hariduse põhimõtete tundmine on väga tähtis aspekt kutseõpetaja töös.

Antud bakalaureusetöö koosneb teoreetilisest ja empiirilisest osast. Teoreetilises osas selgitatakse töös käsitletud olulisemaid mõisteid, tutvustatakse varasemaid uurimusi ning nende tulemusi. Empiiriline osa annab ülevaate uurimuse metoodikast, protseduurist ja tulemustest.

## 1. Teoreetiline ülevaade

### *1.1 Töös kasutatavad põhimõisted*

#### *Rahvusvähemus*

Rahvusvähemuste ja vähemusrahvuste mõisteid kasutatakse nii sünonüümidenä (Bhopal, 2004; Laasme, 2006; Viikberg, 2001) kui ka üksteisest eraldi seisvate definitsioonidenä (Laasme, 2006; Viikberg, 2001). Erisused tulenevad Laasme (2006) ja Viikbergi (2001) sõnul vähemusrahvuse riigi olemasolu puudumisest. Rahvusvähemuse all peetakse silmas „riigi põhirahvusest etnilise kuuluvuse, keele, usu v. kultuurilise omapära poolest erinev rahvusrühm” (Langemets et al., 2009, „Rahvusvähemus,” para 1).

#### *Vähemusrahvuse keel*

Võõras keel, mis on rahvuslikus vähemuses olevate inimeste esimene omandatud kõneldav keel (Estern, 2015).

#### *Mitmekeelsus*

Mitmekeelsuse termin on tekkinud keeleteaduse valdkonnas (Franceschini, 2011). Selle all peetakse silmas mitme keele valdamist (Franceschini, 2011; Okal, 2014), mida osatakse võrdselt hästi esimese omandatud keelega (Okal, 2014). Samuti märgib Okal (2014), et üks nendest keeltest on enimkasutatav keel. Kerge, Mäekivi ja Alp (2007) toovad välja, et mitmekeelsuse ja paljukeelsuse mõisted on üksteisest eraldi seisvad definitsioonid. Paljukeelsuse termini all mõistetakse mitme keele kasutamist, kuid sel juhul on keeled teineteisest sõltuvad (Kerge et al., 2007).

#### *Keelekümblus*

Keelekümblus on kakskeelsuse või mitmekeelsuse kasutamine õppes. Õppija omandab emakeelt ning emakeelest erinevat keelt (Aulik, 2005).

#### *Lõimitud aine- ja keeleõpe*

Lõimitud aine- ja keeleõpe (LAK-õpe) on õppeviis, mis võimaldab õppijal omandada oma emakeelest erinevat keelt koos aine õppega (Mehisto, Frigolsi, Marshi, 2010).

### *Mitmekultuurilisus*

Töös kasutatakse mitmekultuurilisuse mõistet, mille all on mõeldud, et: „Mitmekultuurilisus (*cultural diversity*) on iseloomulik ühiskonnale, mis koosneb erineva kultuuritaustaga inimrühmadest” (Asylum and..., 2014, lk 74).

#### *1.2 Mitmekultuurilisus ja selle sidusus mitmekeelsusega*

Inimeste ümberasumine ühest riigist teise on muutnud ühiskonna mitmekeelseks (Cenoz & Gorter, 2010). Keel pole ainuüksi kommunikatsioonivahend. Keel kujundab kultuuri ning avaldub kultuuris, seetõttu on keel ja kultuur teineteisest sõltuvad (Golovko, 2008). Rozenberg (2014) nendib, et kultuuridevaheline kommunikatsioon seob erinevaid rahvuseid. Kitsaskohad võivad tekkida teiste kultuuri tavade ja olemuse mõistmisel, mis võib mõjutada kultuuri püsijäämist (Rozenberg, 2014). Samas Huntingtoni (2003) arvates ei tulene probleemid ühiskondlikest ega materiaalsest teguritest, vaid inimgruppide kultuuritausta vahest.

Cenoz ja Gorter (2010) nendivad, et mitmekeelsust mõjutab enamuskeelev levik. Okal (2014) sõnul tekib mitmekeelsusega ühiskonda enamus- ja vähemuskeel, millest üks neist on riigis kõneldav keel. Üha enam on globaliseerivas maailmas muutumas domineerivaks inglise keel, mis on enamjaolt koolides üks kohustuslikest võõrkeeltest (Cenoz & Gorter, 2010). Enamuskeelev ja võõrkeelte levikuga kaasneb oht põliskeelte ja kultuuri kadumisele (Cenoz & Gorter, 2010; Okal, 2014).

Cenoz ja Gorteri (2010) arvates, on mitmekeelsus seotud õpilaste ja kooliga. Mitmekeelsus võib olla tingitud **õpilasest** endast, kuna tema kodukeel ja väljaspool kooli kasutatav keel erineb koolis õpetavast keelest. Samuti on mitmekeelsus vaadeldav **kooli vaatenurgast**, sest kool võib seada õppekavasse vähemuskeelev õppe. Mitmekesisus keelte näol kasvab koolis, sest koolides on järjest rohkem erineva kodukeeltega õpilasi. Erinevate keelte õpetamisele pööratakse rõhku laste varases eas (Cenoz & Gorter 2010).

#### *1.3 Õpetajate valmisolek rahvusvähemustest õpilaste keelelise kohanemise toetamiseks*

Abney ja Krulatz (2015) märgivad, et rahvusvähemustest õpilased mitmekesisustavad õppekeskkonda kogemuste, kultuuriliste ja keeleliste eripäradega. Mitmekeelsed on vastuvõtlikumad järgmiste keelte õppeks (Okal, 2014). Okal (2014) esitab mitmekeelsete õpilaste positiivseid aspekte õppes veelgi, nendeks on: hea mentaalne, analüüsi- ja tunnetuslik potentsiaal, avatus ja aktiivsus suhtlemisel.

Ereş (2016) uurimusest selgub, et kohanemine on õpilaste jaoks keeruline eelkõige riigikeele mittetundmise tõttu. Samas Cenozi ja Gorteri (2010) arvates võivad rahvusvähemusest õpilased olla õppekeskkonnas tõrjutud, sest neid on kohalike õpilastega võrreldes vähem ning nad erinevad kohalikest oma sotsiaalse staatuse poolest. Kaasõpilastega suhtlemise keerukus tuleneb keelelistest ning kultuurilistest erisustest (Ereş, 2016). Keelelised probleemid võivad avalduda teksti mõistmises (Barysheva, 2014; Soll ja Palginõmm, 2011), hääldamises, grammatikas (Karpushkina, 2015) ja ebapiisavas sõnavaras (Barysheva, 2014; Karpushkina, 2015).

Varasemad uuringud osutavad, et koolil on oluline roll õpilaste keeletaseme kindlaks tegemisel (Euroopa eripedagoogika..., 2009; Soll ja Palginõmm, 2011; Surovtseva, 2014), sest see võimaldab tagada õpilaste jaoks sobiva õppe, lähtudes nende keeleoskusest (Euroopa eripedagoogika..., 2009; Surovtseva, 2014).

Mitmetest uurimustest ilmneb, et õpetajad pole rahvusvähemuste õpilaste õpetamiseks pädevad (Ereş, 2016; Nazranova & Pavlova, 2015). Nimelt Ereşi (2016) varasemast uurimusest selgub, et õpetajatel puudub valmidus uusimmigrante õpetada õpilaste kultuuri vähese tundmise tõttu (Ereş, 2016). Abney ja Krulatz (2015) arvavad, et põhjus tuleneb sellest, et õpetajad pole vastavat väljaõpet saanud. Nazranova ja Pavlova (2015) uurimuse kohaselt uuriti Venemaal olevate õpetajate arvamusi teisest kultuuriruumist tulnud õpilaste toetamisest. Õpetajad märkisid mitmeid õppetööd raskendavaid asjaolusid:

- keelelised asjaolud
- erisused teiste ühiskondade tavades ja kommetes
- vanemate hoiakud teistesse rahvustesse ja mitmekesisusse tervikuna
- õpetajad ei tunne sobivaid õppemeetodeid (Nazranova & Pavlova, 2015).

Sarnasele tulemusele jõudis oma uuringus Karpushkina (2015) väites, et toimetulekuks rahvusvähemustest õpilastega on olulised õpetaja pedagoogiliste-, psühholoogiliste-, ja keeleliste oskuste kogum (Karpushkina, 2015). Ka Euroopa suunadokumendid rõhutavad, et rahvusvähemustest õpilaste keelelist arengut toetab õpetajate spetsiaalne väljaõpe ning vastav keeleline ettevalmistus. Samuti tuleks õpetajaid õpetada hindama erinevaid kultuure ja inimeste eripärasid (European Commission..., 2015).

Surovtseva (2014) sõnul on rahvusvähemustest õpilastetoetamiseks on tarvis välja töötada vastav tugisüsteem. Rahvusvähemuste õpilaste toetamine võiks koosneda erinevatest rakendatavatest meetmetest: keeletaseme kindlaks tegemisest, tõhusatest sihtkeele kursustest, õppe- ja tõlke abist, nõustamisest ning tugikeskuse spetsialistide teenustest (Euroopa eripedagoogika..., 2009). Vastava valmistuse saanud spetsialist innustab rahvusvähemusest

õppijat haridust omandama, toetab teda keeleliselt ning aitab koolis toimetulekul (European Comission..., 2015).

### *1.3.1. Rahvusvähemustest õpilaste keelelise toetamise metoodilised võtted*

Vähemuskeelte õpilaste jaoks on loodud erinevaid keeleõppeviise (Cenoz ja Gorter 2010), nendeks on keelekümbelus- ja üleminekuprogrammid (Mehisto et al., 2010). LAK-õpe on õppeviis, mis võimaldab õppijal omandada oma emakeelest erinevat keelt koos aine õppega. LAK-õpet on võimalik kasutada erinevatel haridusastmetel, sh kutseõppes (Mehisto et al., 2010). Keelte õppimise kombinatsioonid tulenevad sellest, kui palju on riigis kõnelevaid enamus- ja vähemuskeeli (Eurydice, 2006). Kutseõppe keele- ja erialaõppe olulisus tuleneb erialase terminoloogia vajadusest, mida ametil töötamiseks vajatakse (Abramova & Essina, 2014; Darn, 2006; Denman, et al., 2013).

Varasemalt on tehtud uuringuid LAK-õppe metoodikate tõhususest õpetajate ja õpilaste seas, seda ka kutseõppe kontekstis Eesti (Kikerpill ja Sõrmus 2008) ja Hollandi (Denman et al., 2013) näidetel ning põhihariduse kontekstis (Metslang, Kitsnik, Krall, 2014). Hollandi (Denman et al., 2013) ja Eesti põhihariduse baasil läbiviidud LAK-õppe uuringu (Metslang et al., 2014) kohaselt selgus, et aine- ja keeleõppes ei rakendata õpilaste kaasamiseks piisavalt aktiivõppe võtteid. Samas Eesti kutseõppe kontekstis läbiviidud uurimusest selgus, et õpetajad kasutavad efektiivselt erinevaid õppemeetodeid (Kikerpill & Sõrmus 2008). Rannuti (2003) ja Denman jt (2013) arvates peaksid õpilased LAK õppe tunnis aktiivselt kaasa töötama. Seepärast peaks Darn (2006) ning Metslangi jt (2014) sõnul olema oluline rõhk selle metoodika detailsel õpetamisel õpetajatele.

Mitmed autorid on pakkunud välja kutseõppesse sobivaid ameti- ja keeleõppe seotud õppeviise (Abramova & Essina, 2014; Eistert et al., 2010; Kikerpill & Sõrmus, 2008). Kikerpill ja Sõrmus (2008) julgustavad kasutama grupi- ja iseseisvaid töid, samuti lahenduse otsimise- ja loovtöid. Ka Denman jt (2013) uurimusest ilmnas, et mitmekultuurilises õpirühmas rakendati kõige rohkem grupi- ja paaristöö vorme. Abramova ja Essina (2014) arvates saab gruppitöö puhul keskenduda eelkõige diskussioonile, mis on keeleõppe juures võtmetähtsusega. Samuti õpitakse teineteiselt teadmiste ammutamist, tööjaotust (Abney ja Krulatz, 2015), tööde ettekandmist (Eistert et al., 2010) ja teineteisega arvestamist (Abney ja Krulatz, 2015; Eistert et al., 2010). Eistert jt (2010) ning Rannut (2003) märgivad, et grupe võib moodustada õpilaste keeleliste oskuste järgi, kus õpilased võivad olla sarnaste ja erinevate keeleoskustasemetega. Peale gruppitööd on tähtis arutelu klassis. Tänu sellele saab



õpilastele edastada vajalikud selgitused ja kommentaarid, mis aitavad tehtud tööd analüüsida (Rannut, 2003).

Õppematerjali edastamiseks on Abney ja Krulatz (2015), Kikerpill ja Sõrmus (2008) kirjeldanud erinevaid viise. Rahvusvähemustest õpilastel on kergem kasutada prinditud materjali, kuhu saab selgitused juurde kirjutada. Materjal võib olla edastatud kokkuvõtva teksti või märksõnadena (Abney & Krulatz, 2015). Materjali puhul on oluline, et see oleks seotud õppija erialaga. Lugemisel võib kasutada tekste, mida saab tõlkida või lihtsustada (Abney & Krulatz, 2015). On oluline, et õpilane mõistaks teksti sisu, seega õpetaja ülesandeks on kontrollida, et tekst oleks õpilaste võimetele vastav (Eistert et al., 2010).

Abney ja Krulatz (2015) ning Eistert jt (2010) arvates on väga oluline ka keele kuulamine. Seetõttu võib tunnis kasutada filmide vaatamist, mis edendavad õpilaste sõnavara.

Kuulamisharjutuste puhul võiks rõhk olla ametiõppel, et õpilased õpiksid enda valdkonna baasmõisteid. Eistert jt (2010) märgib, et keelelisest kohanemisest on olulised toetavdärgulised harjutused, mis aitavad lõimida keele- ja ametiõpet. Mitmed autorid (Haukas, 2016; Denman et al., 2013) on aine- ja keeleõppe integreerimisel rõhutanud õpetajate omavahelise koostöö olulisust ning õpetajate enesetäiendamise vajalikkust (Kikerpill & Sõrmus, 2008).

Eelnevast tulenevalt on bakalaureuse töö eesmärgiks kirjeldada kutseõpetajate arvamusi rahvusvähemustest õpilaste keelelisest kohanemisest ja selle toetamisest erialaõppes. Töös püstitati järgnevad uurimisküsimused:

1. Missugused on kutseõpetajate arvates senised kogemused rahvusvähemustest õpilaste keelelise kohanemise toetamisel?
2. Milliseid takistusi näevad kutseõpetajad rahvusvähemustest õpilaste kohanemisel ja nende kaasamisel?
3. Milliseid meetodeid kasutatakse kutseõpetajate arvates erineva kodukeelega õpilaste kaasamiseks eriala õppes?

## 2. Metoodika

Uurimuse läbiviimiseks kasutati kvalitatiivset uurimismeetodit. Selline lähenemisviis võimaldab keskenduda „tähendustele ja tõlgendustele, mida uuringus osalejad väljendavad” (Laherand, 2008, lk 15). Uurimismetoodika valik tulenes uurimistöö eesmärgist, mis põhineb kutseõpetajate arvamuste kirjeldamisel ja tõlgendamisel.

### 2.1 Valim

Töös on kasutatud eesmärgipärast valimit, mis tähendab seda, et „objektid valitakse üldkogumist valimisse mingi sisulise kriteeriumi alusel” (Õunapuu, 2014, lk 150). Antud juhul oli selleks kriteeriumikskutseõpetaja varasem kogemus rahvusvähemustest õpilaste õpetamisel. Uurimistöö läbiviimiseks küsiti esmalt nõusolekut kooli juhtkonnalt. Seejärel pöörduti selle kooli õpetajate poole suulises vormis, kasutades selleks isiklikke kontakte. Kontakt saadi seitsme õpetajaga, kes vastasid valimi kriteeriumitele. Intervjuuks andsid nõusoleku neist kuus, kellest kõik olid naissoost. Intervjuud viidi läbi jaanuar-veebruar 2017. Alljärgnevas tabelis 1 on välja toodud intervjuueeritavate taust. Nende nimed on asendatud pseudonüümidega.

Tabel 1. *Intervjuueeritud õpetajate taustaandmed*

Pseudonüüm	Õpetatav eriala	Õpetaja töökogemus	Rahvusvähemusest õpilaste rahvus
Kersti	ehituseriala, tootlustusõppekaval õigekeelsus, arhitektuuri ajalugu, infoeriala ajalugu, majandus, ettevõtlus	10 a.	venelased
Mari	kelnerid, turismikorraldus, tootlustus	33 a.	venelased, lätlased
Juta	ärikorraldus, majanduskorraldus, informaatika, uurimistööde alused, asjaajamise alused, projekti juhtimise alused	30 a.	venelased, hispaanlased

Anne	pagar-kondiiter	20-30 a.	venelased, hindud
Liisa	toitlustus	2,5 a.	venelased
Pilvi	ehitusviimistlus	2 a.	inglased

## 2.2 Andmete kogumine

Andmete kogumiseks kasutati poolstruktureeritud intervjuud. Õunapuu (2014) sõnul võib uurija küsida küsimusi erinevas järjestuses, mida saab sobivaks formuleerida ja täiendada. Intervjuu küsimuste arusaadavuse kontrollimiseks viidi läbi pilootintervjuu (Kosharnaya, 2014). Pilootintervjuu salvestamisel kasutati mobiiltelefonis olevat helisalvestit, kuid järgnevate intervjuude läbiviimiseks kasutati tahvelarvuti helisalvestuse programmi. Tahvelarvutissalvestamine tagas parema helikvaliteedi ning võimaldas salvestusteks suuremat andmemahut. Pilootintervjuu andmeid halva helikvaliteedi tõttu ei kasutatud. Peale pilootintervjuud lisati intervjuu kavas täpsustavaid küsimusi. Intervjuu kava on lisas nr 1. Intervjuu küsimused oli jaotatud kolme teemaplokki. Kosharnaya (2014) on rõhutanud poolstruktureeritud intervjuude teemaplokkide kavandamise olulisust, mille tulemusena on küsimused paremini liigendatud ja uuritavale kergemini jälgitavad.

Sissejuhatavad küsimused käsitlesid õpetaja tausta. Esimeses teemaplokis küsiti õpetajate kogemusi rahvusvähemusest õpilaste toetamisel. Teises plokis uuriti õpetajate tajutud takistusi ning kolmandas plokis meetodeid rahvusvähemustest õpilaste kaasamiseks erialaõppes. Enne intervjuud koostasid uuritavad kodus ettevalmistusena mõistekaardi. See käsitles positiivseid ja negatiivseid aspekte, kuidas rahvusvähemustest õpilased õppetööd mõjutavad. Intervjuu ajal arutati mõistekaardil olevaid aspekte koos uuritavaga. Mõistekaardid on esitatud lisas nr 2. Projektiivtehnika kasutamine oli autoril abiks andmete interpreteerimisel.

Enne intervjuud tutvustas autor end intervjuueerijale, selgitas uurimistöö eesmärgi ning uurimustöö konfidentsiaalsuse põhimõtteid. Järgides Eesti teadlaste eetikakoodeksit (2002) lähtuti uurimistöös eetilistest põhimõtetest, kus enne intervjuueerimist küsiti salvestuseks lubakõigilt intervjuueeritavatelt ning andmeid on kasutatud vaid käesoleva bakalaureusetöö raames. Kõik intervjuueeritavad olid nõus intervjuu salvestamiseks ning kolm neist soovis uurimustöö tulemustega ka hiljem tutvuda.

Intervjuu läbiviimine toimus kolmel korral õpetaja leitud vabas klassiruumis ning kolmel korral õpetajate toas. Uurimistöö ajal kirjutas autor enda mõtetest, õnnestumistest ning takistustest uurijapäevikus. Laherand (2008) sõnul võimaldab uurijapäevik üksikasjalikult töö protsessi kirjeldada ning enda tegevusi analüüsida. Uurijapäeviku väljavõte on lisas 3.

### *2.3 Andmete analüüs*

Kvalitatiivse uurimuse andmete analüüsimisel kasutati induktiivset sisuanalüüsi. Kalmus, Masso, Linno (2014) järgi on see intervjuu andmetest lähtuv analüüs, „mille puhul välditakse eelnevalt määratletud kategooriaid; koodid, kategooriad ja nende nimed nagu ka täpsemad uurimisküsimused tuletatakse konkreetsetest andmetest” („Märksõnad,” para 2).

Enne transkribeerimist muudeti nutiseadme failid konverteris mp3 formaati, sest nutiseadmes olev audioformaad ei sobinud Voicewalker programmile. Saadud andmed transkribeeriti Voicewalker programmiga, millega sai salvestust korduvalt üle kuulata. Transkribeeritud andmestiku oli kokku 39 lehekülge. Ühe intervjuueeritava kohta transkribeeritud teksti oli keskmiselt kuus lehekülge. Laherand (2008) sõnul asutakse andmeid kodeerima pärast teksti mitmekordset lugemist, et süveneda ning tajuda kogu teksti mõtet. Andmete kodeerimiseks kasutati QCMap programmi. Programm oli abiks kategoriseerimisel ja tulemuste kirjutamisel. Samuti võimaldas jagada tööd kaaskodeerija ja juhendajaga.

Esmalt tähistati tekstis tervikmõte või lause tähendusliku üksusena ja märgistati koodiga. Tekkinud koodidest moodustati kategooriad. Kategooria on uurija koostatud analüütiline üksus, kuhu koondstakse samalaadsed koodid (Kalmus et al., 2014). Esimese uurimusküsimuse materjal kujunes kõige mahukamaks ning siin moodustati koodidest nii ala- kui üldkategooriad, mille näide on esitatud tabelis 2. Teise ning kolmanda uurimusküsimuse koodidest moodustati vaid alakategooriad.

Tabel 2. Ala- ja üldkateooriate moodustamise näide

Kood	Alakateooria	Üldkateooria
B7: kaasõpilase abi-tõlgib B24: klassikaaslased toetavad õppetöös B38: kaasõpilane õpetab keelt B5: kogukonna toetuse olemasolu C31: positiivne muutus kaasõpilaste käitumises	Grupikaaslaste keeleline toetus	<b>Lähirühma toetus keele õppimisel</b>
B33: õppetöös kokkulepe keele osas B20: õpetaja valdab võõrkeelt B23: õpetaja võõrkeele oskus tähtis	Õpetaja keeleoskus	<b>Õpetaja professionaalne tegevus</b>
B10: üldhariduskoolid parandavad eesti keele taset B27: keelekümbelklassi eesti keele tase B28: täiendav eesti keele aine B41: õpilane vahetab keelekeskkonda	Kooli toetus	<b>Formaalse õpikeskkonna toetus</b>

Mõne aja möödudes viis autor läbi korduskodeerimise, suurendades sellega uurimistöö reliaablust. Koode tuli kokku 86. Kaaskodeerija kodeeris andmed ühe uurimisküsimuse ulatuses. Enamus märgitud tähenduslike üksusi oli kaaskodeerijaga sarnased. Mõned erisused tulid sellest, et autor kodeeris tervikmõtet samas kui kaaskodeerija lähtus tervik lausest. Suurem osa erisusi ilmnes koodide sõnastustes. Uurijate triangulatsiooni eesmärgil arutati tekkinud koodid ja kategooriad läbi kaaskodeerijaga ning juhendajaga. Andmete kodeerimise näidis on lisas nr 4.

### 3. Tulemused

Töö eesmärgiks oli kirjeldada kutseõpetajate arvamusi rahvusvähemusest õpilaste keelelise kohanemise toetamisel erialaõppes. Tulemused on esitatud uurimusküsimuste kaupa. Tulemusi illustreerivad näited intervjuudest, mis on kaldkirjas ning iga näite lõppu lisatud intervjuueeritava pseudonüüm. Tsitaate on veidi keeleliselt korrigeeritud, loobutud on mõttepausidest ja kordustest.

#### 3.1 Rahvusvähemustest õpilaste keelelise kohanemise toetamine

Esimene uurimusküsimus oli: „Missugused on kutseõpetajate varasemad kogemused rahvusvähemustest õpilaste keelelise kohanemise toetamisel?” Uuritud õpetajate kogemuste alusel saab välja tuua kolm peamist teemat: lähirühma toetus keele õppimisel, õpetaja professionaalne tegevus ning formaalse õpikeskkonna toetus.

**Lähirühma toetajana nimetati eelkõige grupikaaslasi ja perekonda.** Uurimuses osalejad tõid välja, et keelelise kohanemise tuge pakkusid grupikaaslased, kelleks olid õpilased, kes valdasid hästi kahte keelt ning aitasid õppetöö sisu mõista.

*See oli väga meeldiv kui selles vene keelses grupis sõna otseses mõttes tekkis abiõpetaja, kellel eesti keel oli kodune keel, kes valdas seda perfektselt ja tema hakkas siis tõlkima. See oli tõesti suurepärane kogemus! Ja kõik me saime asjad selgeks.*  
(Kersti)

Samuti pidasid õpetajad oma kogemusele tuginedes väga oluliseks õpilaste omavahelist suhtlemist ka tunniväliselt, sest just sõprussuhted on aidanud keelt omandada.

*Mulle meeldib, et kui ta [vähemusest õpilane – autori märkus] on seal klassis ja kui ta sõbruneb sellega, kes räägib eesti keelt, siis saab ta seda ka juurde.* (Liisa)

Grupikaaslaste abi täheldati rahvusvähemuste kohanemise toetamisel uues keskkonnas.

*Nad elasid [vähemusest õpilased – autori märkus] siin selles samas ühiselamus. Aga see töökoht, kus nad praktiliselt käisid, oli teises linna otsas. Ja kuna nemad olid võõrad, siis meie poolsed õpilased hoolitsesid selle eest, et nad hommikul, pool kaheksa kõik koos bussile jõuaksid ja sõitsid tööle. Õhtul täpselt samamoodi, hoolitsesid selle eest, et nad jõuaksid tagasi. Samamoodi pakkusid nad nendele peale tööpäeva lõppu mingisuguseid tegevusi, mida nad saaksid koos teha, et väljas käia... Nad püüdsid igati toeks olla.*  
(Pilvi)

Samuti toodi välja, et õpilase keeleline kohanemine oleneb grupikaaslaste vastuvõtlikkusest ning rühma üldisest meelsusest:

*Minu meelest on niimoodi, et kui neid klassis omaks võetakse, siis sulanduvad nad ka seltskonda. Eks see on jälle vastastikune, kuidas klass on, kuidas õpilane ise, kas ta tahab, kui palju ta tahab. (Mari)*

Rahvusvähemustest õpilaste kohalviibimine on mõjutanud ka grupikaaslaste õppetöö suhtumist:

*Kui on võõrad inimesed teisest riigist, siis sa momentaalselt käitud paremini kui sa tegelikult käitud igapäevaliselt. Sa käitud viisakamalt. Kui meie omad jäid hiljaks või ei tulnud kohale, siis oli neil huvi kümme päeva nendega kohal olla. Isegi need, kes ei viitsi kohale tulla, need olid kohe olemas. Teine asi oli see, et käitumine ikkagi oli viisakam ja tagasihoidlikum. (Pilvi)*

Vähemustest õpilaste kohanemisel pidasid õpetajad väga oluliseks nende perede toetust. Põhikooli järgses õppes nimetati juhtumeid, kus vanemad leidsid vahendeid, et võtta õpilasele eesti keele abiõpetaja. Samuti toodi välja näide, kus täiskasvanud õppijale pakkus keelelist tuge tema abikaasa.

*Kuna tal pere, [vähemusest õpilasel – autori märkus] siis ta võttis igal õhtul koju kõik materjalid kaasa. Ja tõlkis seal ümber. (Anne)*

Samuti tõid õpetajad oma kogemustest näiteid, kus kohaliku tutvusringkonna ja perekonna toetuse puudumisel tõuseb vähemusrahvusest õpilastel oht koolist välja langeda.

**Õpetaja enda professionaalsuse näitajaks peeti keelteoskust, teadmisi mitmekultuurilise taustaga õppijate toetamisest ning tema isiksuseomadusi.** Uuritavad pidasid oluliseks kutseõpetajate võõrkeelte oskust, enamjaolt nimetati vene- ja inglise keelt. Kirjeldati õpetaja kogemust, kus tunni ajal kasutati kolme keelt korraga (eesti, vene ja inglise keelt). Mitmed õpetajad kasutasid tunnis üht võõrkeelt, mis on aidanud keelebarjääriga õpilasel õppesisu mõista:

*Ma olen lihtsalt paindlikum ja kuna ma valdan seda teist keelt hästi, siis lihtsalt tihtipeale on nii, et ma võtan ise selle keele appi, sest ta saab paremini aru. Ja tihtipeale muidugi see tund kujunebki niimoodi, et on põimitud keeled. (Liisa)*

Samas mainiti, et võõrkeeles on palju raskem kirjeldada töövõtteid- ja protsessi:

*Mina isiklikult oskan inglise keelt ainult suhtlustasemel ja mõningaid tehnilisi termineid, aga kogu seda tööde etappi täiesti filigraanselt teha selgeks ühele inglasele, kes räägib puhas sünnipärast inglise keelt... Mina räägin reaalselt seda inglise keelt mida me õpime siin ameerika päraselt, siis on hästi raske, kui teha kõike selgeks. Pool oma jutust teed sa sisuliselt selgeks kätega ja näitad ette, et: „see asi võta siit ja pane sinna, tee niimoodi“. Sul on lihtne temaga suhelda tavalises igapäevases suhtluskeeles. (Pilvi)*

Lisaks õpetajate võõrkeelte oskusele toodi välja, et kutseõpetajal peaksid olema teadmisedmitmekultuurilise taustaga õppijate toetamisest. Tähtsaks peeti valmisolekut ja positiivset hoiakut rahvusvähemusest õpilasi õpetada, samuti konkreetseid metoodilisi teadmisi, seejuures LAK-õppe metoodika valdamise olulisust. Rahvusvähemusest õpilaste tunni planeerimisel ning materjali arusaadavaks tegemisel on tähenduslik õpetaja eneserefleksiooni oskus. Õpetajate isiksuseomadustest mainiti tolerantsust ja suhtlemispädevust.

Nimetati ka õpetaja psühholoogilisi ja eripedagoogilisi teadmisi ning erinevate rahvuste kultuuride tundmist. Rahvuskultuuri tundmine on kesksel kohal teisest rahvusest õpilase käitumise mõistmisel ning isiksuseomaduste arendamisel:

*Muidugi peab mõistma ka natukene selle teise poole rahvuskultuurist üksteist. Paraku see mõjutab päris palju. ...kasvõi temperamendi poolest. On näha, et natukene slaavi temperament on tugevam, äkilisem. Siis kuidas paremini käituda, suhtuda, et ikkagi tuua pigem paremad küljed välja, positiivsemad õpilase puhul ja vähendada seda negatiivset külge. (Liisa)*

Õpetaja professionaalsuse raames nimetasid uuritavad ka oskust õppetööd kohandada lähtudes õppija eripärast ehk õppekeele vähesest oskusest. Nii on õpetajad ja kursusejuhatajad tegelenud selliste õpilaste varase märkamise ja motiveerimisega. Samuti on õppetöös sõlmitud omavahelisi kokkuleppeid keele osas, näiteks on eelnevalt otsustatud, mis keeles õpetaja õpilasega suhtleb ja kust saab vajadusel abi.

Mitmel korral nimetati õpetajate soovivat hoiakut nõudmiste osas. Õpetajate jaoks on tähtis tunni sisu mõistmine, kirjavigadele ei osutata:

*Mina teen ka ikka kirjalike töid, aga mina olen alati öelnud, et ma ei paranda*



*kirjavigu, et minu jaoks on tähtis arusaamine, kuidas asja tehakse. (Mari)*

*Nendega tuleb suhelda [vähemustest õpilastega – autori märkus] ja püüda läbi saada niimoodi, et ta tunneb, et saab siin hakkama. Natukene tuleb teha ka järeleandmisi...kontrolltööde puhul, et sa ei aja taga iga rida nagu eesti lapsega. (Anne)*

**Kolmanda üldkategoriana ilmnes analüüsitud intervjuudest formaalse õpikeskkonna roll.** Siin nimetati kooli erinevaid tegevusija tugisüsteemide toetust vähese õppekeeleskusega õpilastele. Kutseõpetajad tõid oma kogemusest välja individuaalse õppekava koostamise, sotsiaaltöötaja ja tugispetsialisti tegevuse.

*Paljude puhul kohe peab olema see eesti tugi kõrval. (Anne)*

Uuringus osalenud õpetajad märkisid, et riigikeele oskus peaks tulema ikkagi üldhariduskoolist. Nende kogemuse põhjal on nende õpilaste riigikeele oskuse tase kõrgem, kes olid õppinud keelekümluse meetodil või lõimitud aine- ja keeleõppega koolis. Madalam keeleoskus on neil, kes on varem õppinud vene keeles. Nii on püütud kutsekoolis anda just viimastele võimalusi õppida täiendavalt eesti keelt:

*Meil on valikainete hulgas eesti keel, lisaks veab õpetaja igal aastal MISA projekte. Sügisel on järelaitamise kursused eesti keeles neile, kes seda vajavad. Loomulikult siin ei saa kedagi sundida, aga kogu kooli peale saame kokku paarkümmend õpilast... aga jah igaiühel endast sõltub hästi palju. (Juta)*

Kool pakub õpilasele võimalust vahetada ka õpikeskkonda, viibides mingi perioodi mõnes partnerkoolis. See pakub õpilastele võimaluse harjutada keelt, samuti saavad nad end proovile panna uues keskkonnas kohanemisel.

*Praegu lähivad meie koolist kuus õpilast vahetusõpilasteks vene keele keskkonda ja teised tulevad aprillis meie erialale. Et vahetada vahepeal keskkonda, sest just uues keskkonnas õpib kasutama keelt ja harjuma teistmoodi suhtlusega. (Mari)*

Kooli poolt pakutava tugisüsteemi raames on rahvusvähemustest õpilastel võimalus taotleda ka materiaalselt toetust.

Kokkuvõttes võib järeldada, et kutseõpetajate arvates on rahvusvähemustest õpilaste keelelisel kohanemisel olulised neid toetavate inimeste roll. Täenduslikuks osutusid

õpetajate teadmised mitmekultuurilise taustaga õpilaste toetamisest, samuti õpetajate endi isiksuseomadused, sh hoiakud ja valmidus rahvusvähemusest õpilasi õpetada. Formaalne õpikeskkond tagab kohanemise läbi erinevate tugisüsteemide ning eesti keele lisaõppe.

### 3.2 Takistused rahvusvähemustest õpilaste kohanemisel ja kaasamisel

Teine uurimisküsimus oli: „Milliseid takistusi näevad kutseõpetajad rahvusvähemustest õpilaste kohanemisel ja nende kaasamisel?” Intervjuude analüüsimisel ilmnes kolm tegurit, mis takistavad õpetajate hinnangul kohanemist: keelebarjäär, madal õpimotivatsioon, vähesed sotsiaalsed oskused.

Rahvusvähemustest **õpilaste keelelist barjääri nimetati peamiseks takistuseks õppes kohanemisel**. Õpetajad on mures just selliste õpilaste pärast, kes ei ole viibinud loomulikus eesti keelses keskkonnas ja on seda õppinud vaid keeletunnis.

*Et need tavaliselt on näiteks ee. põhimõtteliselt ühe aastane õpe, et nad keelekursustel ei õpi eriti palju juurde, et neil on niivõrd lühike aeg et ee isegi kui neil on ütleme tutvusringkonnas või on eesti keelt kõnelevad sõbrad või klassikaaslased, siis tegelikult see üks aasta on suhteline väike, et keeleteadmistest saada õpet. (Liisa)*

Nii eneseväljendusoskus kui napp sõnavara tekitavad esialgu tõsisemaid arusaamisraskusi nagu ka naljakaid olukordi:

*Meil oli siin veel üks vene keelne noormees, kes rääkis, et tema tahab kokaks saada ükskõik mis keeles, tema on valmis õppima. Õppis eesti keeles. Tunnis ta rääkis, et tema tahab siga ja siga ...tegelikulttahtis siiga. Ühesõnaga need on näited. Alguses oli hästi raske see eesti keelest arusaamine. Aga pingutas ja sai nii palju keele selgeks, et lõpetas koos teistega. (Mari)*

*Et tal on vaja lihtsalt kuulata, rohkem aru saada. Probleem tekib neil, kellel on alla keskmise tase eestikeel. (Liisa)*

Keelebarjäär on ilmnenud uuritavate hinnangulka kehvas lugemisoskuses, mistõttu paljud õppetekstid on osutunud takistuseks õppetöösse süvenemisel. Samuti nimetati mõistmisraskusi ning erialase terminoloogia puudumist:

*Tihti peale ongi, et ta ei saa teatud terminitest aru. Üldsuhthuluskeelest võib ta*

*arusaada, aga probleem tekib kui läheme spetsiifilise sõnavara juurde, siis enam aru ei saa. (Liisa)*

Õpetajad on märganud ka seda, et kahe keele kasutamine ja pidev tõlkimine väsitab vähemusrahvusest õppijaid, seetõttu on õpetajal keeruline nende täielikku tähelepanu saada. Keelebarjäärist tulenevalt peab õpetaja andma neile rohkem mõtte- ja puhkepause:

*Ma saan aru, et teda [vähemusrahvusest õpilast – autori märkus] lihtsalt väsitab see, et kõigepealt peab ta enda keelde tõlkima selle asja ja siis kui ta on aru saanud - mida ja kuidas, alles siis hakkab ta sellele küsimusele vastust otsima. (Mari)*

Keelebarjäär võib takistada ka õpilaste omavahelist suhtlemist õppetöö käigus:

*Kui õpilane ei oska inglise keelt ega ka eesti keelt, siis ei suuda nad ka üksteisega suhelda...Ja kui ühte rühma sattub tagasihoidlik eesti õpilane, kes ei julge suhelda. Ja teiselt poolt muukeelne õpilane ning neil puudub ühine keel, siis õpetaja on see osapool, kes suhtleb nende mõlemaga... (Pilvi).*

Keelebarjääri nimetati uuritavate poolt ohuks, mis võib viia õpingute katkestamisele.

*Ja need, kes eesti keelt ei ole ära õppinud, sealt tuleb ka väljalangevus. (Liisa)*

*Ta ei pruugi õppekäsklustest aru saada. Ta vajab lisakonsultatsiooni ja siis tal tekib see käega löömise tunne, et: „ma ei saa hakkama“. Ja see võib lõpuks väljalangemiseni viia. (Juta)*

Teiseks kohanemist takistavaks asjaoluks nimetati **õpilase madalat õpimotivatsiooni**. Rahvusvähemustest õpilaste raskused õppes võivad tekkida vähese õpimotivatsiooni tõttu, eriti kui see on kombinatsioonis puuduliku keeleoskusega:

*Praegu on ka üks noormees, kes saab eesti keelest vähe aru. Tal on vähene õpihuvi ka veel - nii on tal tunnis igav ja siis ta magab. (Mari)*

*Ta on nagunii nõrgem õpilane ja ka keele mõistmiselt, arusaamiselt kehv. Muidugi oleneb see ikkagi sellest, kus keskkonnas ta kasvab. (Mari)*

Toodi ka näiteid, kus vähese õpimotivatsiooniga õpilased püüavad tundi segada, mis takistab kõigi teiste õpilaste süvenemist ja õppetöö läbiviimist.

*Neil on keel suhteliselt hea ja samuti suhtlemisoskus, siis nad hakkavad tundi segama*

*kui ei pööra neile tähelepanu. Nendega on raske kohaneda. Kuigi keelelist barjääri nendega suurt ei ole, aga nende endi põhirõhk on tähelepanu hankimisel ja ega nad õppimises väga ei hiilga.. (Kersti)*

Peale keelebarjääri ning madala õpimotivatsiooni pidasid õpetajad **takistusteks ka õpilaste väheseid sotsiaalseid oskusi**. Kutseõpetajad tõid välja, et rahvusvähemustest õpilaste vähesed sotsiaalsed oskused avalduvad nii suhete loomise hirmus kui ka avaliku esinemise pelguses ning sellised õpilased vajavad rühmatöös julgustust:

*Siis on kolm-neli vaikset õpilast koos, pusivad seal omaette. Ja minu ülesandeks on siis neid jälgida ja juhendada rohkem. Ega omapoolset panust ja initsiatiivi neilt eriti palju ei tule. (Kersti)*

Takistavaks asjaoluks pidasid õpetajad seda kui keelevähemusest õpilased ei anna õpetajale märku kui tunni sisu jääb arusaamatuks:

*Ta ei anna märku kui millestki aru ei saa. Sa ei suuda teda klassikollektiivis hoomata ja tööpoolest individuaalselt kõigile läheneda, alati jääb keegi märkamatuks. (Kersti)*

*Tihtipeale nad [rahvusvähemustest õpilased – autori märkus] lihtsalt noogutavad. Sa saadki tagasisidet ainult siis kui kohe küsid või kui hiljem on kontrolltöö. Alles siis saad teada, kas ta sai aru või ei saanud. (Liisa)*

Takistusena nimetati eestlastest grupikaaslaste suhtlemisvalmiduse puudumist rahvusvähemustest õpilastega. Samas täheldati ka olukordi, kus keelevähemustest õpilased pole tahtnud teha koostööd grupikaaslastega.

*Omaette hoidmine ei ole kõige parem, eriti rühmatöös. Nad ei taha koos teistega seltsida, grupeeruvad omaette ja nende juurde koonduvad need kõige vaiksemad. (Kersti)*

*Ühesõnaga kõik sõltub isiku suhtlemisoskustest. Et enamasti kui ta on selline sotsiaalne, siis ei ole tal gruppi sulandumisega mingit probleemi ja kaasõpilased suhtuvad hästi. Kui seal on aga negatiivsed isikuomadused, siis üldjuhul grupp vaatab ka sellepeale niiviisi, et ah mis tema...(Juta)*

Õpetajad kirjeldasid ka olukordi, kus keelevähemusest õpilased on grupis tõrjutud:

*Meil on niimoodi, et kui on üks-kaks sellist õpilast, siis nad võivad olla ka tõrjutud. Et nad ongi omaette. Nad ei tule eesti lastega kaasa ja kontakt puudub. Aga need kes ee. no jah mul oligi viimane grupp kuus tükki siis nad hoidsid omaette. (Anne)*

*Kõige raskem oli üks kamp... siis oli see oht, et kui nad ei saa eestlastega kontakti, jäävadki omaette ja grupist välja. Siis on küll vaja hästi palju pingutust ja ja vaeva näha. (Anne)*

*Ma ei saa öelda, et lausa kiusamist oleks aga tõrjumist võib ollakui ta tuleb teisest keskkonnast. Ma olen tähele pannud, et mõnd teisest rahvusest õpilased, et kes on sellised omapärased, neid jäetakse rühmatööst kõrvale. (Juta)*

Kokkuvõttes võib öelda, et peamine takistus õppes on kehv keeleoskus, mis avaldub erialaterminoloogia väheses mõistmises. Õppetöö takistavaks teguriks on ka õpilaste vähene motivatsioon ning madal keskendumisvõime, mis mõjutab kutseõpetaja töö fookust. Samuti nimetati takistusena rahvusvähemustest õpilaste väheseid sotsiaalseid oskusi. Seepärast vajavad need õpilased õppetegevustes julgustust suhtlemisoskuste arendamisel.

### *3.3 Rahvusvähemustest õpilaste kaasamine erialaõppes*

Kolmas uurimisküsimus oli: „Milliseid meetodeid kasutatakse kutseõpetajate arvates rahvusvähemustest õpilaste kaasamiseks erialaõppes?” Intervjueeritavad tõid oma varasemale kogemusele toetudes välja järgmised lähenemised: õppe individualiseerimine, aktiveerivad õppemeetodid, praktiline töö väljaspool kooli ning muudest teguritest tulenevad meetodid.

Peamiselt olid kutseõpetajate nimetatud meetodid seotud **õppe individualiseerimisega**. Õpetajad tõid välja, et nad lähtuvad õpilase individuaalsest tasemest ning püüavad anda individuaalseid ülesandeid juhul kui rahvusvähemustest õpilaste arv klassis ei ole liiga suur. Individuaalne lähenemine ja abi on eriti vältimatu keeleliste arusaamatuste puhul:

*Siin ongi põhiline see, et individuaalne lähenemine tol hetkel kui näed, et ta aru ei saa. (Juta)*

Samuti osutati, et individuaalset lähenemist kasutatakse tunnivälisel ajal kas lisaselgituste andmiseks või kutsutakse õpilasi tunnimaterjale järele vastama:

*Olen palunud neil tulla järelvastamise ajal või muul ajal mis neile sobib, et*

*individuaalselt töötada. Mõni tuleb mõni ei tule... (Kersti)*

Mitmed intervjueeritavad kirjeldasid olukordi, kus nad on rahvusvähemustest õpilaste jaoks koostanud lihtsustatud õppematerjale. Kui õppematerjal on õpilase jaoks liiga keeruline, siis on õpetajad teinud õppetekstidest väljatrükitud lühikokkuvõtteid või tõlkinud töölehti.

*Kui tal ikka on keeleoskusega probleeme, siis ausalt öeldes olen teinud eraldi töölehti teises keeles ja tõlkinud ära. (Juta)*

*Ma koostasın punktide kaupa lühikokkuvõtteid. Tal pole mõtet seda pikka teksti läbi lugeda kui ta nii spetsiifilistest sõnadest aru ei saa.. (Kersti)*

Ülesannete keeleline mõistmine võib olla rahvusvähemustest õpilaste jaoks keeruline nii teoreetilistes kui ka praktilistes tundides. Seetõttu kasutavad õpetajad ka tõlkimist:

*Ma ei ole keelest välja teinud ja kui ma panen ta töid tegema kirjalikult, siis küsin, kas ta saab aru. Kui ei saa, siis ma tõlgin talle. (Mari)*

*Ja kui on mingisugune tööriist, mida ta kasutab selle töökäigus, siis ma alati ütlen, et eesti keeles nimetatakse seda niimoodi... (Pilvi)*

Samuti täheldasid õpetajad, et rahvusvähemusest õpilased vajavad õppetegevuste ajal ülesannete täiendavat selgitamist. Individuaalset lähenemist võib õpilane vajada keelelise mittemõistmise või hirmu tõttu ning eelkõige on seda märgata praktilistes tundides:

*Ja praktikatunnis on kohe näha, et kui õpilane ei saa aru või ta kardab. Siis kas seletan üle või lasen sellel õpilasel ülesande sooritada kõige viimasena... (Mari)*

Osa õpetajaid on tundides vähemustest õpilaste keelelist arusaamist ka kontrollinud:

*Läbi käelise tegevuse näitan ja küsin: „Kas said aru?“ Ta noogutab ja siis ma kontrollin üle. Ma tavaliselt küsin niimoodi, et: „Mine too see asi või too see tooraine“, siis ma saan aru, kas ta mõistis. (Anne)*

Samas tõid õpetajad välja, et õppe individualiseerimine on väga töömahukas ja see on õpetajale lisakohustus:

*Kuna meil on nüüd kõik õppekavad eesti keelsed, siis õpetaja kohus on*

*tegelikult anda tundi eesti keeles. See on suur kohustus õpetajale, kuidas ta proovib, et see õpilane ka tegelikult edasi jõuaks. Või ta lihtsalt tuimalt teeb enda tundi ja ei püüagi seda õpilast aidata ... see sõltub õpetaja paindlikkusest palju. (Liisa)*

Kutseõpetajad tõid rahvusvähemustest õpilaste kaasamisel esile ka **aktiivsete õppemeetodite rakendamist**. Peamiselt kasutati paaris- ja rühmatööd. Täheldati, et paaristöös saavad õpilased omavahel töölehti võrrelda. Rühmatööde puhul on aga oluline rahvusvähemusest õpilase sõnavõtt ning arutelu klassis.

Rühmatöös on tähtis vähemusest õpilase aktiivne osalemine ning integreerimine eesti keskkonda:

*Eesmärk on ikkagi, et ta lõimub sinna klassi, see tähendab seda, et ta peab rühmatööst osa võtma. Ta peab saama samamoodi hakkama nagu teised. (Juta)*

*Klassis on ju rühmatööd ja meeskonnatööd, siis pigem ma lahutan nad paaridesse, et koos töötavad eesti ja muust rahvusest laps. Ikka võimalikult eraldi panen, et sulanduks keskkonda. (Anne)*

Osa õpetajatest mainisid, et kasutavad tundides lugemist ja selle põhjal kokkuvõtete tegemist, loetu näitlikustamist või loetu ja selle mõtte edastamist. Palju kasutatakse ka arutelu, milles õpetaja saab kontrollida, kas õpilane on ülesannetest aru saanud. Samuti tuleb õppes ette õpilaste aktiivset küsitlemist:

*Küsimused, vastused kui ma hakkam aktiivselt küsitama: „Mida sina sellest arvad?“ (Kersti)*

Toodi välja, et õppes tuleb kasutada näitlikustamist, mis on abiks teoreetilise ja praktilise töö seostamisel. Samuti kasutatakse õppetöös mängulist keeleõpet:

*Aga kuna me peame hakkama saama eesti keeles ja õpime koos vene keelt siis teinekord ka läbi mängu praktikumis. (Anne)*

Rahvusvähemusest õpilaste kaasamisel on väga oluline ka **praktiliste tööde** osakaal, sh välipraktika õppebaasides või ettevõtetes. Siin toimub keeleõpe loomulikus keskkonnas, samas on kutseõpetaja ülesandeks õpilane sellisteks praktilisteks töödeks ette valmistada.

*Meil olid praktilised tööd. Kohe koos meie õpilastega läksid nad välja objekti peale, tegid seal viimistlustöid. Kümme päeva olid koos meie õpilastega praktilal ja tegid reaalseid tööd. (Pilvi)*

Õppeprotsessi ülesehitamisel on kutseõpetajad lähtunud **meetodi valikul ka muudest teguritest**. Näiteks olenesid valitud meetodid õppe intensiivsusest, teemast, materjalist, klassi meeleolust või paiknemisest tunniplaanis. Osa õpetajaid osutas, et vaatamata rahvusvähemustest õpilastele klassis, nad teistsuguseid meetodeid ei rakendata:

*Et ma nüüd tema jaoks mingisugust ekstra meetodit hakkaks rakendama, seda ei ole. (Juta)*

Kokkuvõtteks võib öelda, et õppija eripäradega arvestamisel kasutatakse selgitamist, arusaamise kontrollimist, tõlkimist ning vajadusel õppematerjali lihtsustamist. Paljud õpetajatest kasutavad erialaõppes aktiivõppe meetodeid, et kaasata rahvusvähemustest õpilasi mängulisemalt tunni tegevustesse.

#### 4. Arutelu

Käesoleva bakalaureuse töö eesmärgiks oli kirjeldada kutseõpetajate arvamusi rahvusvähemustest õpilaste keelelisest kohanemisest ja selle toetamisest erialaõppes. Järgnevalt arutletakse olulisemate tulemuste üle.

**Esimene uurimisküsimus** keskendus kutseõpetajate arvamustele rahvusvähemustest õpilaste keelelise kohanemise toetamisel. Rahvusvähemustest õpilaste keelelisel kohanemisel peeti kutseõpetajate arvates oluliseks nii lähirühma toetust (grupikaaslased ja perekond) kui ka õpetaja professionaalset tegevust. Karpushkina (2015) on viidanud, et rahvusvähemustest õpilaste õpetamisel on olulised õpetaja metoodilised, psühholoogilised, keelelised ning erialased teadmised ja oskused. Sama kinnitavad antud uurimuse tulemused. Väga oluliseks peeti õpetajate võõrkeeles oskust. Kõige sagedamini kasutasid kutseõpetajad vene- ja inglise keelt. Samas täheldati, et õpetajal on keeruline selgitada erialases võõrkeeles töövõtteid ja –protsessi. Samuti pidasid uuritavad oluliseks õpetajate teadmisi mitmekultuurilises keskkonnas õpetamisest ning positiivset hoiakut. Õpetajate sooviv hoiak avaldus rahvusvähemusest õppija motiveerimises, keele kokkulepete sõlmimisel ning õppetöö kohandamises õppija vajadustele. Samu pädevusi väärtustatakse ka Euroopa



suunadokumendis, kus rahvusvähemustest õpilaste toimetuleku toetamisel on keskmes õpetaja mitmekultuurilised teadmised ja oskused (European commission..., 2015).

Tähtis roll on kutseõpetajate arvates ka üldhariduskooli keeleõppel. Tulemustest selgus, et riigikeele oskuse tase on kõrgem neil õpilastel, kes on varasemalt õppinud keelekümbelse või LAK meetodit rakendavas koolis. Ka hiljutine OECD (2016) raport toob välja, et Eestis soovitakse rakendada keelekümbelust nii alus- kui põhihariduses (OECD, 2016).

Intervjueeritavad tõid aga positiivsena välja nende koolide kogemust, kes on pakkunud rahvusvähemustest õpilasele võimalust osaleda eesti keelsetel lisakursustel või vahetusõpilasena sõpruskoolis. Seda kinnitavad Cenoz ja Gorter (2010), kelle sõnul on koolil määrav roll keele õppimisel.

Olulise aspektina tõid uuritavad välja kooli tugisüsteemide rolli ja tõhususe vähemusrahvusest õpilaste toetamisel. Sama rõhutatakse Euroopa suunadokumendis, kus erialase väljaõppe saanud isik on rahvusvähemusest õpilasele koolis toeks (European commission..., 2015).

**Teine uurimisküsimus** puudutas takistusi rahvusvähemustest õpilaste kutseõppes. Peamise takistusena nähti õpilaste keelebarjääri. Ka Nazranova ja Pavlova (2015) uurimus on ühe takistava tegurina välja toonud õpilaste keelebarjääri. Keelelised takistused avalduvad kutseõpetajate arvates nappis sõnavaras, mida on täheldanud Barysheva (2014) ja Karpushkina (2015) ning eneseväljendamisel. Samuti olid takistusteks lugemisoskus, mõistmisraskus ning erialase terminoloogia mittetundmine. Barysheva (2014) ning Soll ja Palginõmm (2011) arvates väljenduvad vajakajäämised just teksti mõistmisel. Erialase terminoloogia tundmine on kutseõppes oluline erialaõppe seisukohalt, õpitava ameti kutsenõuete tõttu (Abramova & Essina, 2014; Darn, 2006; Denman et al., 2013). Samas tunti uuritavate seas muret just nende õpilaste pärast, kes on pärit teise keele keskkonnast ning õppinud eesti keelt vaid keele tunnis, kuid neil puudub reaalne keele kasutamise kogemus.

Kutseõpetajad nimetasid takistusena rahvusvähemustest õpilaste ja kaasõpilaste omavahelist suhtlemist. Seda on kirjeldanud ka Ereşi (2016) uurimus, kus õpilaste omavaheline suhtlus võib osutuda keeruliseks keelelise ning kultuurilise erisuse tõttu. Samuti selgus tulemustest, et keelebarjääriga õpilasel on oht koolist väljalangeda.

Lisaks keelebarjäärile mainiti veel õpilaste madalat õpimotivatsiooni ning väheseid sotsiaalseid oskuseid. Tulemustest selgus, et vajakajäämine sotsiaalsetes oskustes võib mõjutada koostööd klassikaaslastega, mistõttu rahvusvähemustest õpilased on klassis tõrjutud. Põhjuseid võib olla mitmeid, Huntingtoni (2003) arvates võivad probleemid tuleneda

kultuuritausta erisusest, Cenoz ja Gorteri (2010) sõnul aga rahvusvähemusest õpilaste sotsiaalsest taustast ja staatusest.

**Kolmas uurimisküsimus** otsis vastust, milliseid meetodeid kasutavad kutseõpetajad rahvusvähemustest õpilaste kaasamisel. Siin peeti oluliseks rahvusvähemusest õpilase individuaalsuse arvestamist õppetöös. Uuritavad nimetasid õppematerjalide tõlkimist või lihtsustamist, samuti materjalidest lühikokkuvõtete kirjutamist ja õpilastele jaotamist väljatrükitud kujul. See on kooskõlas Kikerpill ja Sõrmuse (2008), Abney ja Krulatz (2016) ning Eisterti jt (2010) käsitlemustega, kus rõhutatakse õppematerjali lihtsustamist kui olulist õppetöö individualiseerimise viisi. Kutseõpetajad täheldasid õpilaste kehva keeleoskust mitte ainult teooria tundides, vaid ka praktilistes ainetes, mistõttu eeldab see õpetajatelt lisatööd tõlkimise ning täiendava selgitamise näol. Õppematerjalide kohandamist peeti õpetajate poolt keeruliseks kohustuseks, mis raskendab õppetöö läbiviimist. Sarnast on kinnitanud Muldma ja Vikat (2008) ning Soll ja Palginõmm (2011), täheldades, et õppematerjalide lihtsustamine eeldab nii ajalist ressursi kui ka teadmisi, kuidas õpetekste lihtsustada.

Aktiivõppe meetoditest kasutasid intervjueeritavad peamiselt paaris- ja rühmatööd. Leiti, et just rühmatöö meetod aitab rahvusvähemustest õpilastel siinsesse õppekeskkonda integreeruda. Abramova ja Essina (2014) ning Rannut (2003) nimetasid, et rühmatöös on oluline arutlemine, tänu millele saab õpilastele anda ka tagasisidet. Sama ilmnes antud töö tulemustest, kus uuritavad mainisid rühmatööde ajal tekkinud dialooge parimaks viisiks õppimist toetada ja tagasisidestada. Uuritavad kasutasid õppetöös ka aktiivset küsitlemist ning mitmeid mängulisi õppevorme kombineerides. Sama on soovitanud Abramova ja Essina (2014) ning Kikerpill ja Sõrmus (2008) uurimused.

Siit saab järeldada, et õpetajad teavad ning kasutavad erinevaid õppemeetodeid rahvusvähemustest õpilaste kaasamiseks erialaõppes. Sarnaste tulemusteni jõudis ka varasemalt läbiviidud Kikerpilli ja Sõrmuse (2008) uurimus. Samas erinevad tulemused Nazranova ja Pavlova (2015) läbiviidud uurimusest, kus õppetöö oli õpetajate jaoks keeruline just seetõttu, et nad ei tunne sobivad rahvusvähemustest õpilaste õpetamiseks sobivaid õppemeetodeid.

#### *4.1 Töö piirangud ja praktiline väärtus*

Töö piiranguks võib pidada autori vähest kogemust kvalitatiivse uurimuse läbiviimisel. Esiteks, oli keeruline leida õpetajate ajakavas aega intervjuude tegemiseks, mistõttu detsembris kavandanud intervjuud toimusid alles jaanuari kuus. Teiseks, osutus ajakulukaks

transkribeerimine, sest osad lõigud helifailidest oli liiga vaiksed, et intervjuueeritava kõnet mõista. Autor arvab, et see võis tuleneda sellest, et helisalvesti polnud paigutatud intervjuuerija suunas. Kolmandaks, võttis planeeritust palju enam aega kategoriseerimine ning tekkinud koodide korduv ülelugemine ja korrigeerimine. Intervjuude läbiviimisel osutus takistuseks see, et sobiva ruumi puudumisel viidi osa intervjuusid läbi õpetajate toas ning uuritav ei saanud täiel määral intervjuule keskenduda. Samuti täheldas autor, et välja printitud intervjuu kava tekitas osades uuritavates pingeid. Ühe võimalusena võiks kasutada märkmepaberit, et intervjuueeritav tunneks end intervjuu ajal mugavalt.

Vaatamata nimetatud piirangutele, on sellel tööil rida rakendusvõimalusi. Käesolev uurimus võimaldab kutseõpetajatel, ametikoolide juhtidel ning tugivõrgustiku töötajatelt tutvuda rahvusvähemustest õpilaste toetamise võimalustega ning takistustega õppes. Just meetodite variatiivsus, mida uuritavad välja tõid, on suure väärtusega ka teistele ametikoolidele. Kuna antud teemat on kutseõppes uuritud äärmiselt vähe, vajab see teema edasist analüüsi nii valimit laiendades (näiteks Ida-Virumaa või Harjumaa kutsekoolidesse) kui ka uuritavat kontingenti suurendades. Õpetajate kõrval võiks uurida ka ettevõtete praktika juhendajaid, kes rahvusvähemustest õpilastega igapäevaselt kokku puutuvad. Samuti võiks kaardistada üldhariduskoolide kogemust, kus on edukalt rakendatud LAK õppe metoodikat ning püüda seda üle kanda kutsekooli konteksti.

### Kokkuvõte

Käesoleva töö eesmärgiks oli kirjeldada kutseõpetajate arvamusi rahvusvähemustest õpilaste keelelise kohanemise toetamisele erialaõppes. Andmeid koguti poolstruktureeritud intervjuude abil. Selleks kasutati eesmärgipärast valimit, mille kriteeriumiks oli kutseõpetajate varasem kogemus rahvusvähemustest õpilaste õpetamisel. Valimisse kuulus kuus kutseõpetajat Lõuna-Eesti kutsehariduskoolist. Kvalitatiivse uurimuse andmete analüüsimisel kasutati induktiivset sisuanalüüsi.

Töös kirjeldati rahvusvähemustest õpilaste keelelise kohanemise toetamist ning õppes kohanemise takistusi. Samuti toodi välja kutseõpetajate arvamused kasutavatest meetoditest rahvusvähemustest õpilaste kaasamisel erialaõppes.

Töö tulemustest selgus, et rahvusvähemustest õpilaste keelelise kohanemise toetamisel toodi välja kolm peamist teemat: lähirühma toetus, õpetaja professionaalne tegevus ning formaalne õpikeskkond. Lähirühma toetajatena nimetati perekonda ja grupikaaslast. Õpetaja pädevustest nimetati võõrkeelte oskust, teadlikkust mitmekultuurilises keskkonnas õpetamisest ja positiivset hoiakut. Samuti osutati õpetajate endi isikuomadustele, meetodilistele ja erialastele teadmistele. Formaalse õpikeskkonna näitajatena tõid uuritavad välja tugisüsteemi ning üldhariduskooli keeleõppe. Tähtsal kohal on rahvusvähemustest õpilaste võimalused õppida eesti keelt lisakursustel või vahetusõpilasena sõpruskoolis. Peamine takistus rahvusvähemustest õpilaste õpetamisel oli keelebarjäär. Toodi välja õpilastekehva keeleoskuse taset, mis väljendus napis sõnavaras, eneseväljendamises, lugemisoskuses, mõistmisraskuses ning erialase terminoloogia mittetundmises. Takistavate teguritena õppes nimetati ka õpilaste vähest õpimotivatsiooni ning väheseid sotsiaalseid oskuseid. Rahvusvähemustest õpilaste kaasamiseks erialaõppes on kutseõpetajad kasutanud õppe individualiseerimist ning erinevaid aktiivõppe meetodeid. Individualiseerimisega seotud meetodid seisnesid eelkõige õppematerjalide lihtsustamises. Aktiivõppe meetoditest kasutati peamiselt paaris- ja rühmatööd. Samuti aktiivset küsitlemist ja kombineeritud mängulisi õppevorme.

**Märksõnad:** kutseõpetaja, rahvusvähemusest õpilane, keeleline kohanemine, erialaõpe

## Summary

### **Opinions of vocational teachers on the linguistic adaptation of ethnic minority students based on a vocational school in Southern Estonia**

The objective of this study was to document the assessments of vocational teachers on how the national minority students are adapting linguistically and how they are supported in classes. The data was collected using semi-structured interviews. To achieve this, the teachers to be interviewed were selected based on their earlier experience with students of ethnic minority backgrounds. Six teachers were chosen from a Southern Estonian vocational school. Inductive method was used in the analysis of qualitative research data.

The study explains how national minority students adapt linguistically and highlights the areas of difficulty encountered during the adaptation process. Also included in the thesis are the opinions of vocational teachers regarding the involvement of minority students in occupational studies.

The study revealed three notable topics on how national minority students are supported in their adaptation process: the help of supporting people, a professional approach by the teacher and a formal studying environment. The supporting people can be family members or classmates. Regarding a teacher's professional approaches, knowledge of foreign languages, understanding of multicultural teaching environments and a positive attitude were considered of importance. Moreover, a teacher's personality traits, as well as methodical and occupational knowledge, were highlighted as noteworthy characteristics. By a formal study in environment, the researches referred to a support system and the language studies of schools as a whole. The opportunities for taking additional Estonian language courses, or study in the language as an exchange student in a sister school, were also mentioned as significant issues. The main obstacle to teaching national minority students is the language barrier. This means a lack of vocabulary knowledge, self-expression, reading skills, difficulties in understanding and a lack of occupational terminology. The motivation to study and lacking social skills were mentioned as potential areas of concern. In order to include students of ethnic minority groups, vocational teachers used methods such as individualization and active study. With individualization, the methods are primarily based on ensuring that the studying materials are more easily understandable. In regard to active study methods, pairing and/or grouping

students has been discussed, as well as engaging the students more frequently and combining teaching lessons with recreational activities.

**Keywords:** vocational teacher, national minority student, lingual adaptation, occupational study

### **Tänu sõnad**

Täna kõiki uuringus osalenud kutseõpetajad. Suured tänud keelelise toimetuse eest Karmen Trasbergile ning kaaskodeerija Marleen Eelmale. Samuti täna enda pere ja sõpru, kes olid mulle bakalaureuse töö valmimisel toeks.

### **Autorsuse kinnitus**

*Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.*

Inna Veizenen

23.05.2017

### Kasutatud kirjandus

- Abney, S., Krulatz, A. (2015). Fostering multilingual competence in the EFL classroom. *Nordic Journal of Modern Language Methodology*, 3(2), 1–9.
- Abramova, N.V., Essina, I. Y. (2014). Innovatsionnye strategii v bilingvalnom obshchenii. *Fundamental'nye issledovaniya*, 6(2), 345–349.
- Ainsaar, M., Beilmann, M. (Toim). (2016). *Eesti elanikkonna hoiakud kolmandatest riikidest sisserändajate suhtes Euroopa Sotsiaaluuringu andmetes*. Tartu: Tartu Ülikool. Külastatud aadressil [http://sotsiaalteadused.ut.ee/sites/default/files/www\\_ut/randehoiakute\\_raport\\_29.04.2016.pdf](http://sotsiaalteadused.ut.ee/sites/default/files/www_ut/randehoiakute_raport_29.04.2016.pdf)
- Asylum and Migration Glossary 3.0*. (2014). European migration network. Külastatud aadressil [http://emn.ie/cat\\_publication\\_detail.jsp?clog=1&itemID=370&t=6](http://emn.ie/cat_publication_detail.jsp?clog=1&itemID=370&t=6)
- Aulik, S. (Toim). (2005). Keelekümbluse käsiraamat. F. Genesee. *Ülevaade õpetajatele, koolijuhtidele ja lastevanematele* (lk 5). Tallinn: Keelekümbluskeskus.
- Barysheva, I.D. (2014). Preimushstva bilingvizma. *Srednee professional'noe obrazovanie*, 5, 58–59.
- Bhopal, R. (2003). Glossary of terms relating to ethnicity and race: for reflection and debate. *Journal of Epidemiol & Community Health*. 58(6), 441–445.
- Cenoz, J., Gorter, D. (2010). The diversity of multilingualism in education. *International Journal of the Sociology of Language*, 205, 37–53.
- Darn, S. (2006). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) A European Overview*. Turkey: Izmir University of Economics.
- Denman, J., Tanner, R., Graaff, R. (2013). CLIL in junior vocational secondary education: challenges and opportunities for teaching and learning, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(3), 285–300.
- Eesti Keele Instituudi mitmekeelne terminibaas* (Esterm). (2015). Vähemusrahvuse keel. Külastatud aadressil <http://termin.eki.ee/esterm/>
- Eesti teadlaste eetikakoodeks* (2002). Eesti Teaduste Akadeemia. Külastatud aadressil [http://www.akadeemia.ee/\\_repository/File/ALUSDOKUD/Eetikakoodeks2002.pdf](http://www.akadeemia.ee/_repository/File/ALUSDOKUD/Eetikakoodeks2002.pdf).
- Eistert, U., Fünffinger, M., Lanbein, A., Ueberschaar, R., SzaboneVirag, K. (2010). *Kakskeelne õppetöö kutsekoolides*. Valitud meetodid. Tallinn: Kirjastus Argo.
- Ereş, F. (2016). Problems of the immigrant students teachers: are they ready to teach? *International Education Studies*, 9(7), 64–71.



- Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur. (2009). *Mitmekultuuriline mitmekesisus ja hariduslikud erivajadused*. Odense, Taani: Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur.
- European centre for the Development of Vocational Training (Cedefop) (2016). *Professional Development for VET teachers and trainers*. Europe.
- European Commission (2015). *Language teaching and learning in multilingual classrooms*.  
Külastatud aadressil  
[http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/repository/languages/library/studies/multilingual-classroom\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/languages/library/studies/multilingual-classroom_en.pdf)
- Eurydice (2006). *Content and language integrated learning (CLIL) at school in Europe*.  
Külastatud aadressil  
[http://www.indire.it/lucabas/lkmw\\_file/eurydice/CLIL\\_EN.pdf](http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/CLIL_EN.pdf)
- Eurydice (2017). Overview Estonia. Külastatud aadressil  
<https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Estonia:Overview>
- Franceschini, R. (2011). Multilingualism and multicompetence: A Conceptual View. *The Modern Language Journal*, 95(3), 344–355.
- Golovko (2008). Kultura i jazyk: aspekty vzaimodeistvija. *Nauchnye vedomosti*, 12(52), 173–179.
- Haridussilm. (2017). Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium. Külastatud aadressil  
[http://www.haridussilm.ee/?leht=kutse\\_2](http://www.haridussilm.ee/?leht=kutse_2)
- Haukas, Å. (2016). Teachers' beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach. *International Journal of Multilingualism*, 13(1), 1–18.
- Huntington, S. P. (2003). *Stolknovenie civilizacii*. Moskva: AST.
- Kalmus, V., Masso, A., Linno, M. (2015). *Kvalitatiivne sisuanalüüs*. Tartu Ülikooli Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metoloogia õpibaas. Külastatud aadressil  
<http://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys>
- Karpushkina, E. A. (2015). Vozmozhnosti jazykovogo razvitija uchashchiksja s bilingvizmom. *Vestnik Cherepoveckogo gosudarstvennogo universiteta*, 7, 111–114.
- Kerge, K., Mäekivi, H., Alp, P., Kerge, K., Pajupuu, H., Tiits, M., Türk, Ü. (Toim.) *Euroopa keeleõppe raamdokument: õppimine, õpetamine ja hindamine*. (2007). Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium. Külastatud aadressil:  
[https://www.hm.ee/sites/default/files/euroopa\\_keeleeõppe\\_raamdokument.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/euroopa_keeleeõppe_raamdokument.pdf)
- Kikerpill, T. Sõrmus, E (2008). *Erialaõppe ja keeleõppe lõimimisest*. Käsiraamat vene

- õppekeelele kutseõppeasutustele. Tallinn: Integratsiooni Sihtasutus.
- Kosharnaya, G. B. (2014). Problema validnosti kachestvennyh metodov v sociologicheskoy issledovanii. *Izvestiya vysshikhuchebnykh zavedenii. Povolzhskii region. Obshchestvennye nauki*, 31(3).
- Laasme, E. (2006). Kultuuripärand väärtuslik vara rahvuse säilitamisel. *Haridus*, 7-8, 15–18.
- Laherand, M.-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: OÜ Infotrükk.
- Langemets, M., Tiits, M., Valdre, T., Veski, L., Viks, Ü., Voll, P. (Toim). (2009). *Eesti keele seletav sõnaraamat* (EKSS). Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus. Külastatud aadressil <http://www.eki.ee/dict/ekss/index.cgi?Q=rahvusv%C3%A4hemus&F=M>
- Mehisto, P., Frigolsi, J. M., Marshi, D. (2010). *Lõimitud aine- ja keeleõpe*. Tallinn: Integratsiooni ja Migratsiooni Sihtasutus Meie Inimesed
- Metslang, H., Kitsnik, M., Krall, I. (2014). Lõimitud aine- ja keeleõppe metoodikast vene õppekeelele koolis. *Eesti ja soome-ugri keeleteaduse ajakiri*, 5(3), 71–97.
- Muldma, M., Vikat M. (Koost). (2008). *Mitmekultuuriline õpikeskkond - probleem või väärtus?* Tallinn: Tallinna Ülikool.
- OECD (2016). Kokkuvõte Eesti haridussüsteemi ressursikasutuse ülevaate olulisematest sõnumitest ning soovitudest. Haridus- ja teadusministeerium. Külastatud aadressil [https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/51762/oecd\\_ressursikasutus\\_pressikonverentsi\\_jaotusmaterjal.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/51762/oecd_ressursikasutus_pressikonverentsi_jaotusmaterjal.pdf?sequence=3&isAllowed=y)
- Okal, B. O. (2014). Benefits of multilingualism in education. *Universal Journal of Educational Research*, 2(3), 223–229.
- Pavlova, O.S, Nazranova, L.Zh. (2015). Etnokul'turnaja kompetentnost pedagoga v uslovijah sredy s polietnicheskimi sostavom vospitannikov. *Psichologicheskaja nauka i obrazovanie*, 7(2), 35–47.
- Rannut, Ü. (2003). *Muukeelsete õpilaste integreerimine eesti koolis*. Tallinn: TPÜ Kirjastus.
- Riigikontroll (2016). *Riigi ja kohalike omavalitsuste valmisolek võtta vastu rahvusvahelise kaitse taotlejaid ja saanuid*. Riigikontrolli aruanne Riigikogule. Külastatud aadressil [https://valitsus.ee/sites/default/files/content-editors/failid/aruanne\\_pagulased\\_18.01.2016.pdf](https://valitsus.ee/sites/default/files/content-editors/failid/aruanne_pagulased_18.01.2016.pdf)
- Rozenberg, N.V (2014). Natsional'nye kultury kak vyzov globalizacii. *Izvestijavysshikh Uchebykh zavedenii. Povolzhskii region. Gumanitarnye nauki*, 3(31), 111–117.
- Soll, M., Palginõmm, M.-L. (2011). *Õppekeelest erineva emakeelele õpilane koolis*. Narva:

Tartu Ülikooli Narva Kolledž. Külastatud aadressil

[http://www.narva.ut.ee/sites/default/files/narva\\_files/Soll\\_2011\\_%C3%95ppekeelest%20erineva%20emakeelega%20%C3%B5pilane%20koolis.pdf](http://www.narva.ut.ee/sites/default/files/narva_files/Soll_2011_%C3%95ppekeelest%20erineva%20emakeelega%20%C3%B5pilane%20koolis.pdf)

Statistikaamet (2016). Rahvaarv rahvuse järgi. Külastatud aadressil:

<https://www.stat.ee/34267>

Surovtseva, E. I. (2014). Social'no-pedagogicheskoe soprovozhdenie detei-migrantov v shkole. *Nauchnyi zhurnal Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*, 12, 184–188.

Viikberg, J. (2001). Vähemusrahvus. Terminist, selle tähendusest ja kasutamisest. *Keel ja kirjandus*, 3, 197–201.

Õunapuu, L. (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes*. Tartu Ülikooli õppematerjal. Külastatud aadressil

<http://lembit.ut.ee/wp-content/uploads/2016/01/L%C3%95-E-%C3%B5pik-2014-2.pdf>

## **Lisad**

### **Lisa 1.**

#### *Intervjuu kava*

Tere.

Minu nimi on Inna Veizenen. Olen Tartu Ülikooli bakalaureuseõppe üliõpilane. Bakalaureuse töö eesmärgiks on kirjeldada kutseõpetajate arvamusi rahvusvähemustest õpilaste keelelisele kohanemisele ja selle toetamisele.

Kas lubate intervjuu salvestada? Intervjuu tulemuste avaldamisel tagatakse teile konfidentsiaalsus. Kui olete huvitatud antud uurimuse tulemustest, siis pärast lõputöö valmimist on teil võimalus tulemustega tutvuda.

#### **Poolstruktureeritud intervjuu**

##### **Sissejuhatavad küsimused**

- Teie sugu ja vanus.
- Nimetage teie õpetatav eriala.
- Kui kaua olete kutsekooli õpetajana töötanud?
- Kui sageli olete kokkupuutunud rahvusvähemustest õpilastega klassis?
  - Mitme õpilasega on olnud kokkupuude?
  - Mis ajast on rahvusvähemusest õpilastega kokkupuude olnud?
  - Mis rahvusest on nad olnud?

##### **Põhiküsimused**

##### *Õpetajate kogemus*

Uurimisküsimus: Missugused on kutseõpetajate arvates senised kogemused rahvusvähemustest õpilaste keelelise kohanemise toetamisel?

- Kirjeldage seniste kogemuste alusel rahvusvähemusest õpilast klassis.
- Kuidas rahvusvähemusest õpilane klassis keeleliselt õppetöös kohaneb?
- Milles avalduvad rahvusvähemuse õpilase keelelised probleemid?
- Nimetage rahvusvähemusest õpilaste toetamise võimalusi keelelisest aspektist lähtuvalt.

##### *Rahvusvähemustest õpilaste mõju õppetööle*

Uurimisküsimus: Milliseid takistusi näevad kutseõpetajad rahvusvähemustest õpilaste kohanemisel ja nende kaasamisel?

·Eelnevalt on intervjuueeritav ettevalmistanud mõistekaardi. (Koostage mõistekaart, milles kasutate seniste kogemuste alusel positiivseid või negatiivseid aspekte rahvusvähemusest õpilase õppetöö mõju avaldamisele).

·Selgitage mõistekaardil olevaid aspekte rahvusvähemusest õpilase õppetöö mõju avaldamisele.

·Mis on teie arvates kõige keerulisem rahvusvähemusest õpilaste õpetamisel?

·Kuidas suhtuvad teie arvates kaasõpilased rahvusvähemusest õpilastesse klassis?

·Kuidas rahvusvähemusest õpilaste ja kaasõpilaste omavahelised suhted õppetööd mõjutavad? Tooge näiteid.

### *Pedagoogiline lähenemine*

Uurimisküsimus: Milliseid meetodeid kasutatakse kutseõpetajate arvates erineva kodukeelega õpilaste kaasamiseks eriala õppes?

·Millised pedagoogilised oskused on teie arvates rahvusvähemusest õpilaste toetamiseks klassis olulised?

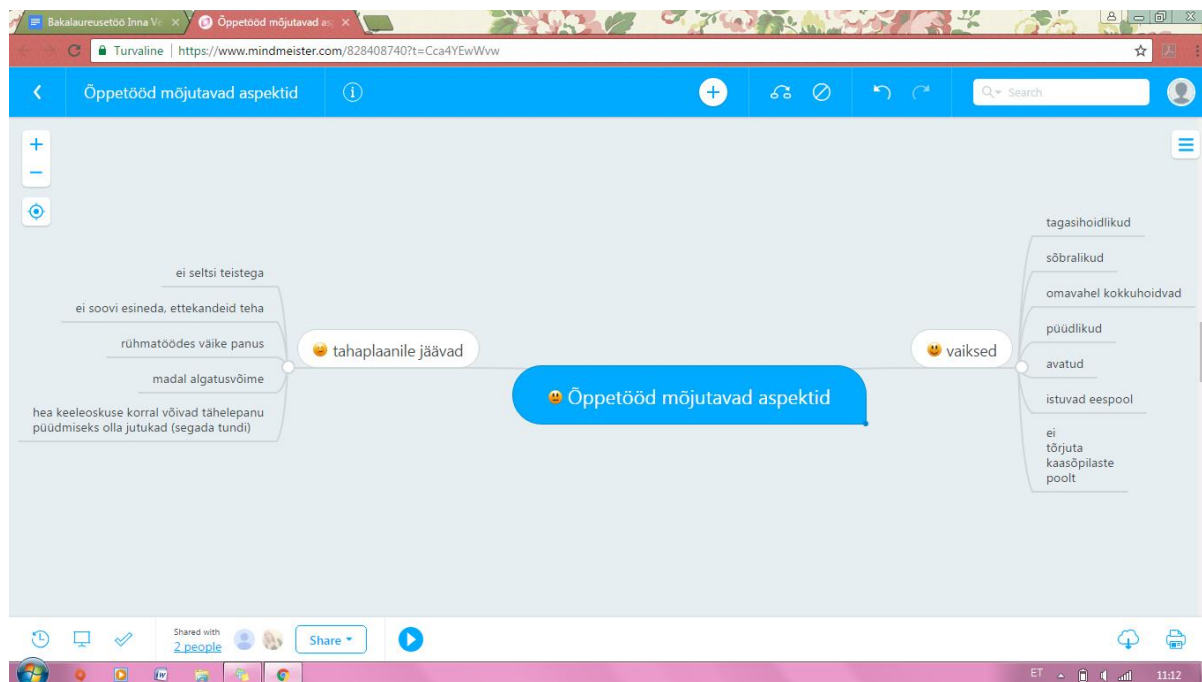
·Milliseid õppemeetodeid kasutate teie rahvusvähemustest õpilaste kaasamiseks?

·Millest lähtuvalt tuleneb meetodite valik?

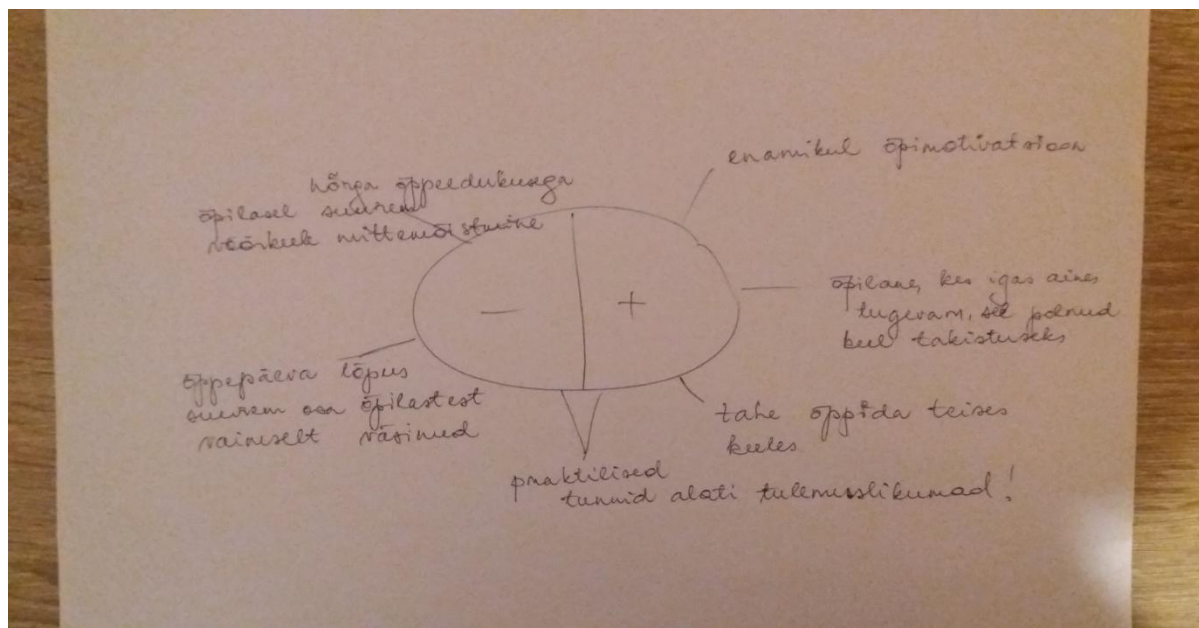
·Kuidas teie senised kasutatud õppemeetodid on õpilaste õppetööd mõjutanud?

## Lisa 2.

### Intervjueeritavate mõistekaardid



Joonis 1. (Kersti)



Joonis 2. (Mari)

**Lisa 3.**

*Väljavõtted uurijapäevikust*

20.09.2016 *Teema valik ja varasem kokkupuude uurimistööga*

Oma bakalaureuse teema valiku üle hakkasin mõtlema eelmisel aastal kui oli vaja läbida uurimistöö seminari aine. Teema oli siis veel üsna pealiskaudne ja ma ei teadnud veel päris täpselt, mida uurida tahan. Huvi multikultuurilise hariduse vastu tekkis selle aine läbimisel. Samuti oli määravaks see, et olen ise pärit kakskeelsest perest. Mind huvitab väga, kuidas teisest keelest õppijad õppetööd mõjutada võivad, mida teiste maailmavaadetega õppijad koolikeskkonda toovad ning kuidas õpetaja neid õpilasi toetab. Seega osutusid need aspektid minu jaoks teema valiku tegemisel oluliseks. Varasemalt olen uurimistööga kokkupuutunud keskkooli ajal. Tegemist oli väikese-mahulise teoreetilise uurimusega.

04.01.2017 *Prooviintervjuu*

Prooviintervjuu oli minu jaoks põnev kogemus. Enne prooviintervjuud leppisime kokku aja, mis sobiks mõlemale osapoolele. Päev enne prooviintervjuud vaatasin üle küsimused ning katsetasin nutiseadmest diktofoni kasutust.

Minu jaoks on bakalaureuse töö teema niivõrd huvitav, et see raskendas prooviintervjuul uurija rolli sisse elamist. Tahtsin intervjuueeritavaga pigem pidada vestlust ja argumenteerida kui teda intervjuuerida. Hea, et sain läbi proovida, sest järgnevatel kordadel olen siiski intervjuueerija rollis.

06.02.2017 *Taaskord intervjuu*

Kohtusin uuritavaga, esialgu küsisin, kas me saaks kasutada mõnda rahulikku klassiruumi. Leidsin täiesti vaba klassiruum, kus sai rahulikult olla. Intervjuu ajal mind kui intervjuerijat ei häirinud miski. Intervjuu toimus täiesti rahulikus keskkonnas, tundus, et ka uuritav tundis end intervjuu ajal mugavalt. Küsimusi küsides panin ühes kohas tähele, et olin liiga kiirelt küsinud just täiendavaid küsimusi. Uuritav oli veel eelmise küsimuse vastust mõtlemas ja välja ütlemas, kuid mina ruttasin juba näiteid küsima. Intervjuu ajal tegin enda jaoks märksõnu, mis aitasid mul intervjuud jälgida ning vajadusel lisa küsimusi esitada. Märkasin uuritava puhul ka seda, et mõned minu küsimused olid nii avatud ning lasid uuritaval väga sügavuti minna ning vastus võis olla sel puhul palju laiem fookusega. Antud uuritava puhul oli selleks mõistekaardiga seotud küsimus, kus uuritav pidi rahvusvähemustest õpilaste positiivseid ja negatiivseid aspekte selgitama. Intervjuu käigus täheldasin, et esialgu oli uuritav pisut kinnine ning alles hiljem inimene avab end. Seepärast püüdsin intervjuu lõpus küsida täpsustavaid ja lisaküsimusi, millele sain täiendavat informatsiooni.



#### Lisa 4.

#### Kodeerimise näide QCMap programmis

The screenshot shows the QCMap web application interface. The main window displays a text snippet with a research question and a list of 19 categories (D1-D19) for coding. A sidebar on the left contains navigation links for 'Research Question', 'Content analytical technique', 'Category definition', 'Level of abstraction', and 'Content analytical units'. A popup window titled 'Category System' is open, showing the same list of categories. The interface is in Estonian.

**Research Question**

Milliseid meetodeid kasutatakse kutseõpetajate arvates rahvusvahemustest õpilaste kaasamiseks eriala õppes?

**Content analytical technique**

Inductive Category Formation

**Category definition**

...

**Level of abstraction**

...

**Content analytical units**

**Coding unit**  
Clear meaning component (seme) in the text

**Context unit**  
Intervjuu

**Recording unit**

**Category System**

- D1: individuaalne lähenemine
- D2: rühmatöö meetod
- D3: vähemusest õpilase jaoks lihtsustatud õppematerjal
- D4: aktiivne küsitlemine
- D5: kirjalik töö
- D6: meetodit ei valita vähemusest õpilase pärast
- D7: meetodi valik õppe intensiivsusest
- D8: meetodi valik tunni järjestusest
- D9: loetu põhjal kokkuvõtete tegemine
- D11: meetod onoleb teemast
- D12: meetod onoleb tunnist
- D13: meetod onoleb materjalist
- D14: lugemine ja loetu sisu edasi andmine
- D15: lugema ja näitama
- D16: paaristöö meetod
- D17: mänguline keeleõpe praktikumis
- D18: peab olema kindel süsteem
- D19: õppetöö näitlikustamine

**Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks**

Mina,  
Inna Veizenen,  
(sünnikuupäev: 14.10.1992)

annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose „Kutseõpetajate arvamused rahvusvähemustest õpilaste keelelisest kohanemisest Lõuna-Eesti kutsekooli näitel“, mille juhendaja on Karmen Trasberg.

- 1.1.reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;
- 1.2.üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.
2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 23.05.2017